

Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil

Bernardete A. Gatti

Fundação Carlos Chagas

Como sabemos, o Brasil é um país que acordou tardiamente para a expansão da educação básica. Data de meados da década de mil novecentos e cinquenta os primeiros sinalizadores de expansão do então “ensino primário” e vai ser apenas a partir da década de oitenta que vamos conseguir, de fato, iniciar esse processo de expansão, de modo mais consistente, com várias políticas nessa direção nos estados e com apoio da União. Caminhamos muito, de fato, em um esforço conjunto para superar a condição de seletividade social na expansão da educação básica. Somos uma república federativa e os esforços de estados e municípios, que são os executores diretos das ações educacionais nas redes de ensino, têm sido bem grandes, e as iniciativas federais têm orientado, estimulado e apoiado de diferentes formas esse movimento de expansão. Com esse esforço de diferentes atores avançamos muito na incorporação quantitativa que grandes segmentos populacionais na educação básica, embora ainda tenhamos índices de terminalidade de etapas desse ensino que mereceriam maior atenção, e, também lembramos que estamos ainda com atendimento ao pré-escolar não condizente com as demandas e necessidades da população. Em qualidade não há muito o que comemorar, pois as melhoras nos desempenhos escolares da escola pública são pouco significativas, a desigualdade nas aprendizagens é muito grande, e enfrentamos grandes problemas na formação inicial de professores. Quanto a este último aspecto, faltam-nos políticas adequadas na direção da formação de profissionais professores, políticas mais seguras que digam respeito à forma de estruturação nas instituições de ensino superior das licenciaturas com um melhor equacionamento de seus currículos e sua caracterização como um curso com identidade própria na direção de formar, de fato, um profissional do ensino com qualidade. Curso tido como de “segunda categoria” nas IES, e na representação social como “fácil, curto”, não aporta valorização para esse profissional tão fundamental para o país. Mudar essa situação seria urgente e essa

mudança demandaria ações políticas em nível federal, do Conselho Nacional de Educação, da SESU/MEC, setores a quem, basicamente, cabe normatizar essa formação nos cursos de graduação. Rediscutir suas Diretrizes Curriculares, bem como sua estrutura formativa e sua base institucional nas IES é questão para ontem. Colocar um olhar mais sério sobre as formações a distância e avaliar melhor tanto estas como as presenciais se faz necessário. Enfim, há necessidade de uma política geral mais específica para esses cursos. Questões se colocam: porque médicos são formados em faculdades de medicina, engenheiros em faculdades de engenharia, etc. e professores não são formados em Centros ou Institutos que congreguem a formação desse profissional? Porque não temos uma base comum, nacional para a formação de professores?

Professores bem formados são a base para qualquer melhoria no ensino, de sua ação decorrendo aprendizagens significativas. Não conseguiremos desempenhos adequados em termos de conhecimentos científicos, sociais e culturais relevantes sem a atuação pedagógica consistente dos profissionais professores. Por essa razão sua formação inicial na graduação se torna fator extremamente importante. Fator até aqui descuido pelas políticas. Diplomar professores, apenas, não resolve a questão das aprendizagens escolares. É necessário que a esse diploma corresponda um domínio de conhecimentos disciplinares e pedagógicos mais robustos.

Nas questões educacionais é necessário considerar o momento social, cultural e científico que atravessamos que é bem peculiar em algumas de suas características. Vivenciamos a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável. Como colocam Flecha e Tortejada (2000, p.24-25), no capitalismo informacional que hoje está instaurado, crises diversas se apresentam pondo em cheque compreensões e interpretações sobre os movimentos na sociedade. A escola situa-se nessa sociedade, e também em territorialidades específicas, sendo permeada por essas condições. Para a ação educativa se colocam desafios quanto à compreensão das novas formas que as relações no ensinar e no aprender demandam. Também, a diferenciação e ampliação constante dos conhecimentos produzidos pelas ciências e artes rebatem nos sistemas de ensino, nas escolas, de tal modo que críticas são levantadas pela insuficiência ou obsolescência do ensinado nas escolas (quer na educação básica, quer na superior), provocando perplexidades ante o que fazer com os currículos escolares e a formação de

professores. Colocam-se questionamentos sobre qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. Nessas condições é que hoje as estruturas formativas de professores, seus conteúdos, as didáticas, estão colocados como um problema político e social. Então, a formação de docentes para a educação básica, e também de como e quem vai formá-los, torna-se central para os processos educativos escolares.

Múltiplos fatores se interligam para a produção de uma boa qualidade educacional nas escolas, alguns detectáveis, outros imprevisíveis. Porém, não há educação escolar sem a atuação de professores e essa atuação depende em boa parte da sua formação como um profissional educador. Isso não quer dizer que se deva reputar apenas ao professor como pessoa a responsabilidade sobre o desempenho das nossas redes de ensino. Ele, como profissional, é fruto de uma política educacional que tem deixado de lado a discussão sobre os currículos e as estruturas institucionais dos cursos formadores de professores - as licenciaturas. Mesmo considerando a conjunção de fatores que se inter-relacionam na dinâmica das escolas, pensamos ser importante dar atenção especial para a questão específica da formação inicial na graduação dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. Essa formação é base para a compreensão do fazer educação e do trabalho do ensino. É ela que permite a constituição de uma profissionalidade sólida e que carrega valor para o trabalho docente. Nela se assentam as relações pedagógicas escolares e sua efetividade, as aprendizagens no exercício profissional posterior, ela dá base para a construção da consciência dos desafios postos à escola e ao trabalho pedagógico, e é também, a base para soluções criativas coerentes com as necessidades educacionais do alunado e para avanços significantes nos conhecimentos específicos e pedagógicos.

Movimentos, políticas e estudos

No cenário mais geral da educação, de 2007 para cá, identificam-se vários movimentos de professores, de sindicatos, de associações científicas e outras, propiciando mobilizações quanto às questões da qualidade da educação escolar e do trabalho docente, de sua valorização, com a emergência de iniciativas políticas voltadas a essa questão, tanto em nível federal quanto em alguns estados e municípios. Como ações em

nível nacional destacam-se a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Brasil, 2008), a instauração da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (Brasil, 2009), com seus diversos desdobramentos, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Planos de Carreira Docente (Brasil, 2009). Em nível dos estados e de alguns municípios muitas políticas específicas ou complementares às nacionais são desenvolvidas e a documentação existente nos sites desses governos atesta esses esforços.

Considerando que em educação, na formação humana, há uma temporalidade maior para que mudanças qualitativas se evidenciem e se consolidem, a busca de alguns sinalizadores de avanços, a partir dessas políticas que de certo modo são recentes, se torna complexa. Mais complexa ainda quando, como ocorre com essas políticas no Brasil, alterações sucessivas de enfoque ou de prioridades são procedidas em curto espaço de tempo. De qualquer modo, podemos apontar alguns aspectos, ainda que de forma inicial, no que se refere às políticas citadas: 1. Há instâncias governamentais que ainda não cumprem com as determinações da Lei do Piso Salarial, algumas quanto ao próprio pagamento do piso, outras não garantindo o 1/3 para horas-atividade na jornada de trabalho. 2. Grande parte dos planos de carreira em estados e municípios ainda não se ajustaram a aspectos indicados pelo CNE, sendo que poucos se mostram em modelo matricial considerando vários aspectos para a progressão salarial e na carreira, e não apenas tempo de serviço. 3. Quanto à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, esta acabou por fragmentar-se em programas diversos, a maioria deles dedicados à formação de profissionais já em serviço, não graduados, e à formação continuada, e, tem propiciado a expansão geométrica da formação de professores a distância (EaD), como formação massiva. Sob este aspecto, as pesquisas não evidenciam nesses programas a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios, e com a integração formativa, questões que também são mostradas nas investigações que se reportam a cursos presenciais. Os efeitos qualitativos dessas iniciativas ainda não estão suficientemente avaliados, embora se possa considerar como um possível indicador (com o devido cuidado) os resultados das avaliações de desempenho escolar censitárias das escolas públicas, as quais não vêm mostrando dados satisfatórios. Também, não são palpáveis ainda efeitos das políticas empreendidas no estímulo e atratividade para a carreira docente. Sobretudo, como já sinalizamos, nessas políticas ficou esquecida a questão dos currículos de formação

inicial de professores e seus modos de institucionalização que não foram objeto até aqui de atenção mais específica. (Alves e Silva, 2013; Alves e Pinto, 2011; Gatti, Barretto e André, 2011; Pretto e Lapa, 2010; Vosgereau, 2010; Silva Jr., 2010)

Nesse período, vários estudos abordaram em perspectiva ampla a questão da formação inicial de professores, detalhando aspectos problemáticos na formação inicial de professores nos cursos de graduação das instituições de ensino superior. (Monfredini, Maximiano e Lotfi, 2013; Gatti, Barretto e André, 2011; Diniz-Pereira, 2011; Libâneo, 2010; Gatti et al., 2010; Gatti e Barretto, 2009). Não se constatam mudanças relevantes nas formações oferecidas nas graduações em licenciatura, na maioria das instituições de ensino superior, embora se verifique que há algumas instituições públicas mobilizadas nessa direção, buscando construir alternativas educacionais e curriculares mais integradas visando à formação de um profissional professor mais qualificado para o trabalho educacional com crianças e adolescentes e para os desafios do ensino na contemporaneidade. (André, 2013; Gatti, 2013)

Os estudos logo acima citados mostram que a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, aí incluída a licenciatura em pedagogia, continuam a ter caráter fragmentário, com disciplinas justapostas, persistindo a separação entre formação na área de conhecimento e formação educacional e pedagógica, com estágios realizados de forma precária. Constatam-se formações genéricas, pelas ementas disciplinares, e um reducionismo claro no tempo de formação. Não se observam propriamente inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. As poucas iniciativas inovadoras apontadas não alcançaram expansão ficando restritas às poucas instituições que as propuseram. Não se fez avanços na seleção/formação do *corpo de formadores de professores* a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas.

Finalizando

As políticas e programas implementados em nível nacional ampliaram as alternativas de formação de professores, como oferta, mas não se tem cuidado das formas de institucionalização dessa oferta e dos conteúdos curriculares necessários e importantes

para a constituição de uma base profissional sólida para a atuação como um professor, aliada a perspectivas teórico-filosóficas que venham a dar sentido a seu trabalho nas escolas. Continua-se a reproduzir, como apontado, a formação fragmentada entre áreas do conhecimento, entre conhecimento disciplinar e conhecimento educacional e pedagógico, entre teoria e prática, em um modelo superado de formação cujas bases se assentam nas perspectivas cientificistas do século XIX. Vários educadores e pesquisadores vêm propondo mudanças para essa situação. Ideias consolidadas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE em seus documentos propõem uma formação de professores com uma base nacional comum, em estrutura formativa mais integrada, garantindo a relação entre teorias e práticas educacionais, entre outros aspectos defendidos (ANFOPE, 2010). O próprio Decreto nº 6.755/09 (Brasil, 2009), que criou a política nacional para a formação de professores, apresenta em seus princípios a ideia de que as propostas formativas das instituições de ensino superior reconheçam e contemplem a especificidade da formação docente e que propiciem essa formação de forma orgânica articulando o trabalho das diferentes unidades que para ela concorrem, cuidando para que as relações teorias-práticas estejam contempladas, reconhecendo-se a escola como espaço necessário de formação inicial de docentes, levando-se em conta os saberes da experiência docente. Porém, entre a postulação desses princípios e sua prática nas instituições há um hiato considerável.

Nesses caminhos, confluentes/divergentes, com suas contradições dinâmicas, há um aprendizado social inegável, que vai se construindo em configurações heterogêneas, em diferentes tempos. Interpretações e representações vão sendo questionadas, em formas mais brandas ou mais fortes, em diferentes níveis, nas gestões, nas ações docentes, na reflexão no campo, ações educacionais mostram novas nuances. Nesse movimento, professores em sua luta cotidiana ensinam aprendendo, criam concepções e práticas, criam conhecimento pedagógico, lidam com as gestões e as políticas, muitos tendo que superar aspectos de sua formação graduada em esforço solitário, outros com apoios diversos. Nesse cenário de movimento social e cultural fica uma questão: porque as mudanças necessárias na formação de professores, nos cursos de licenciaturas, tão apontadas reiteradamente não se efetivam?

Referências Bibliográficas

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n.143, maio-junho, 2011.

ALVES, T.; SILVA, R.M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n.124, 2013, p. 851 - 879.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste*. Relatório Técnico – São Paulo: OEI/CAPES, 2013, 2v.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no Contexto dos anos 2000*. Documento Final do XV Encontro Nacional, Caldas Novas (MG), 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 02/2009 e Parecer CNE/CEB nº 09/2009*. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília/DF, 2009.

----- . Ministério da Educação. *Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009* – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2009.

----- . *Lei nº 11.738 de 16/07/2008*. Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, Brasília/DF, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *RBEP Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 230, 2011, p. 34 – 51.

FLECHA, R., TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNON, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 21-36.

GATTI, B.A. *Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul*. Relatório Técnico – São Paulo: OEI/CAPES, 2013, 2v.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.1, p. 95 – 138, 2010.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. (Org.). *Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar*. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2008. v. 1.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.91, n.229, p.562-583, 2010.

MONFREDINI, I. MAXIMIANO, G.F., LOTFI, M.C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v.23, n.84, p.79-97, nov. 2010.

SILVA Júnior, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. *Relatório*, Brasília: UNESCO/CAPES, 2010. (Documento interno).

VOSGERAU, D.S.R. Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo Parfor – Rio Grande do Norte. *Relatório*. Brasília: CAPES/UNESCO, 2010. (Documento interno).